

Kreis, Annelies; Wick, Jeannette; Kosorok Labhart, Carmen

Aktivitätenrepertoires von Regellehrpersonen an inklusiven Schulen - eine Typologie

Moser, Vera [Hrsg.]; Lütje-Klose, Birgit [Hrsg.]: *Schulische Inklusion*. Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2016, S. [140]-159. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 62)



Quellenangabe/ Reference:

Kreis, Annelies; Wick, Jeannette; Kosorok Labhart, Carmen: Aktivitätenrepertoires von Regellehrpersonen an inklusiven Schulen - eine Typologie - In: Moser, Vera [Hrsg.]; Lütje-Klose, Birgit [Hrsg.]: *Schulische Inklusion*. Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2016, S. [140]-159 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-171776 - DOI: 10.25656/01:17177

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-171776>

<https://doi.org/10.25656/01:17177>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

62. Beiheft

April 2016

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Schulische Inklusion

BELTZ VERLAG **JUVENTA**

Zeitschrift für Pädagogik · 62. Beiheft

Schulische Inklusion

Herausgegeben von
Vera Moser und Birgit Lütje-Klose

BELTZ JUVENTA

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben dem Beltz-Verlag vorbehalten.

Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2016 Beltz Juventa · Weinheim und Basel

www.beltz.de · www.juventa.de

Herstellung: Lore Amann

Satz: text plus form, Dresden

E-Book

ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 443510

Inhaltsverzeichnis

<i>Vera Moser/Birgit Lütje-Klose</i> Schulische Inklusion. Einleitung zum Beiheft	7
--	---

Essays

<i>Wulf Hopf/Martin Kronauer</i> Welche Inklusion?	14
---	----

<i>Horst Weishaupt</i> Inklusion als umfassende schulische Innovation. Streitbare Anmerkungen zu einer wichtigen Schulreform	27
--	----

Differenzkonstruktionen in Schulen

<i>Marcus Emmerich</i> Differenz und Differenzierung im Bildungssystem: Schulische Grammatik der Inklusion/Exklusion	42
--	----

<i>Lisa Pfahl/Justin J. W. Powell</i> „Ich hoffe sehr, sehr stark, dass meine Kinder mal eine normale Schule besuchen können.“ Pädagogische Klassifikationen und ihre Folgen für die (Selbst-)Positionierung von Schüler/innen	58
---	----

<i>Tanja Sturm/Monika Wagner-Willi</i> Herstellung und Bearbeitung von Leistungsunterschieden im kooperativ gestalteten inklusiven Fachunterricht	75
---	----

Governanceperspektiven auf Implementierungsprozesse von Inklusion

<i>Saskia Bender/Martin Heinrich</i> Alte schulische Ordnung in neuer Akteurkonstellation? Rekonstruktionen zur Multiprofessionalität und Kooperation im Rahmen schulischer Inklusion	90
--	----

Sigrid Hartong/Rita Nikolai

Schulstrukturreform in Bremen: Promotoren und Hindernisse auf dem Weg zu einem inklusiveren Schulsystem	105
--	-----

Andrea Dlugosch/Anke Langner

Koordination von ‚Inklusion‘ – Erste Ergebnisse einer explorativen Studie im Bundesland Tirol	124
--	-----

Professionalisierungsfragen im Kontext inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung

Annelies Kreis/Jeanette Wick/Carmen Kosorok Labhart

Aktivitätenrepertoires von Regellehrpersonen an inklusiven Schulen – eine Typologie	140
--	-----

Ann-Kathrin Arndt/Rolf Werning

Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung. Implikationen für die Professionalisierung	160
--	-----

Benjamin Badstieber/Bettina Amrhein

Lehrkräfte zwischen sonderpädagogischer Qualifizierung und inklusiver Bildung	175
--	-----

Messung inklusiver Entwicklungen in Schulen

Anne Piezunka/Cornelia Gresch/Christine Sälzer/Anna Kroth

Identifizierung von Schülerinnen und Schülern nach Vorgaben der UN-BRK in bundesweiten Erhebungen: Sonderpädagogischer Förderbedarf, sonderpädagogische Förderung oder besondere Unterstützung?	190
--	-----

Aleksander Kocaj/Nicole Haag/Sebastian Weirich/Poldi Kuhl/

Hans Anand Pant/Petra Stanat

Aspekte der Testgüte bei der Erfassung schulischer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf	212
--	-----

Professionalisierungsfragen im Kontext inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung

Annelies Kreis/Jeannette Wick/Carmen Kosorok Labhart

Aktivitätenrepertoires von Regellehrpersonen an inklusiven Schulen – eine Typologie

Zusammenfassung: Die Umsetzung von Inklusion bringt veränderte Professionsansprüche an Lehrpersonen mit sich und der Forschungsstand über die entsprechende Praxis ist noch schmal. Dieser Beitrag hat zum Ziel, Repertoires der Aktivitäten von Regellehrpersonen (N = 96) aufzuzeigen, welche diese als prototypisch für ihre Tätigkeit an einer inklusiven Schule (N = 15) berichten. Die Daten wurden in einem Mixed-Methods Design erhoben und ausgewertet. Dies mündet über Fallkontrastierungen in eine Typologie. Die berichteten Aktivitäten lassen sich den Arbeitsfeldern Diagnostik und Abklärung, Gestaltung von Lerngelegenheiten, Besprechung und Beratung zuordnen. Die sechs identifizierten Aktivitätentypen von Regellehrpersonen unterscheiden sich hinsichtlich des Ortes der Förderaktivitäten (in/außerhalb der Klasse) sowie bezüglich des Auftretens von Diagnostik und Abklärung (ja/nein).

Schlagworte: Inklusion, Tätigkeitsbereich, Lehrerbildung, Professionalisierung, Kooperation

1. Einleitung

Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention zieht weitreichende Verschiebungen in den schulischen Arbeitsfeldern nach sich (Kreis, 2015; Luder, Gschwend, Kunz & Diezi-Duplain, 2011; Lütje-Klose, 2011; Moser & Demmer-Dieckmann, 2012; Wocken, 2011): Lernende mit besonderem Bedarf werden zunehmend in Regelklassen unterrichtet, wobei dies zumindest zeitweise durch schulische Sonderpädagoginnen/-pädagogen (SSP) erfolgt. Aus Ressourcengründen sind letztere jedoch kaum während der gesamten Unterrichtszeit präsent. Zuweilen werden inklusive Klassen auch (fast) ausschließlich von Regellehrpersonen (RL) ohne spezifische sonderpädagogische Qualifizierung unterrichtet. Das Feld ist sehr heterogen und entsprechende Surveys fehlen bisher. Im vorliegenden Beitrag werden als Ergebnisse der explorativen Studie „Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität“ (= KosH; Kreis, 2015) zuerst *Aktivitätenrepertoires von RL in inklusiven Klassen* beschrieben. Im Weiteren stellen wir eine *Typologie des Handelns dieser RL* vor, die auf interpersonellen Unterschieden bezüglich des Auftretens der Aktivitäten basiert. Der Beitrag gibt Einblick in das Handeln von RL in inklusiven

Schulen und bietet Anregungen sowohl für die empirische als auch die praxisbasierte strukturierte Reflexion inklusiver schulischer Praxis.

1.1 *Veränderte Professionsansprüche an Regellehrpersonen in Inklusionskontexten*

Der gestiegenen Heterogenität hinsichtlich der Schülerschaft und dem einhergehenden veränderten Professionsanspruch an RL wird – auch unabhängig von Debatten um Inklusion – mit Forderungen nach *Adaptivität der Lernbegleitung* (z. B. Brühwiler, 2014, S. 61–62) und *Binnendifferenzierung* (z. B. Bönsch, 2011) in der Gestaltung von Lernumgebungen begegnet. Auch über die inklusionsorientierte Perspektive hinaus ist dies allgemein lerntheoretisch begründet (z. B. Oelkers & Reusser, 2008; Reusser, 1998). Als Professionsanspruch wird etwa in den Standards der deutschen Kultusministerkonferenz (KMK) zur Lehrerbildung der Bereich *Differenzierung, Integration und Förderung* (KMK, 2014, S. 5) festgehalten. Näher ausgeführt werden diese Ansprüche in der gemeinsamen Empfehlung der KMK sowie der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) zu Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt (KMK & HRK, 2015). Auch Paseka, Schratz und Schrittmesser (2011) führen in ihrem Modell professioneller Praxis von Lehrenden *Differenzfähigkeit* als eines von fünf zentralen Anforderungsfeldern aus. Spezifischer formuliert wird die Forderung im Index für Inklusion von Booth und Ainscow (2003), in den Qualitätsmerkmalen für inklusive Schulen von Landwehr (2012), von Wocken (2011) sowie Kunz, Luder, Gschwend und Diezi-Duplain (2012).

Ein weiteres Feld eines erweiterten Professionsanspruchs betrifft *kooperative Aktivitäten zwischen den pädagogischen Akteurinnen und Akteuren* zur Koordination und Wahrnehmung der geteilten Aufgabe inklusiver Förderung (Arndt & Werning, 2013; Cochran-Smith & Dudley-Marling, 2012, S. 138–139; Kreis, Wick & Kosorok Labhart, 2013; Lütje-Klose, 2011, S. 10–11; Moser & Kropp, 2015; Tankersley, Niesz, Cook & Woods, 2007). Luder, Kunz und Müller Bösch (2014) unterscheiden zwischen Zuständigkeiten, die primär bei der RL beziehungsweise bei der pädagogisch-therapeutischen Fachperson liegen sowie einer Schnittmenge gemeinsamer Zuständigkeiten.

1.2 *Präskriptive Literatur über die Praxis inklusiver Förderung durch Regellehrpersonen*

Das Korpus präskriptiver Literatur über die Praxis inklusiver Förderung vor allem aus sonderpädagogischer Perspektive ist umfangreich. Im Folgenden werden zentrale konzeptionelle und empirische Arbeiten zusammengefasst, die sich zur Frage äußern, welche Konsequenzen Inklusion für das professionelle Handeln von RL nach sich zieht.

Index für Inklusion

Der Index für Inklusion (Booth & Ainscow, 2003) bietet Schulen ein Rahmenmodell zur Entwicklung eines inklusiven Leitbildes und stammt ursprünglich aus England. Das Instrument beschreibt drei miteinander verbundene Dimensionen:

- *Schaffen inklusiver Kulturen* (Gemeinschaft bilden, inklusive Werte verankern),
- *Etablieren inklusiver Strukturen* (eine Schule für alle entwickeln, Unterstützung für Vielfalt organisieren) und
- *Entwicklung inklusiver Praktiken* (Lernarrangements organisieren, Ressourcen mobilisieren).

Jeder Bereich wird mittels Indikatoren operationalisiert. Der Index bietet einen Orientierungsrahmen zur Reflexion der alltäglichen inklusiven Schulpraxis (Booth & Ainscow, 2003).

Qualitätsmerkmale inklusiver Schulen

Mit dem Ziel, einen gemeinsamen Orientierungsrahmen für die verschiedenen Steuerungs-, Beurteilungs- und Entwicklungsprozesse zu schaffen, die im Kontext der schulischen Qualitätsentwicklung bedeutsam sind, wurden an der Pädagogischen Hochschule der FHNW für die Kantone Aargau und Solothurn acht Dimensionen zur Beurteilung schulischer Integrationsprozesse formuliert (Landwehr, 2012).

- 1) *Umgang mit Heterogenität: Grundhaltungen und Werte*
- 2) *Gestaltung des Zusammenlebens*
- 3) *Lehr- und Lernarrangements im Unterricht*
- 4) *Lernprozessbezogene Begleitung der Schülerinnen und Schüler*
- 5) *Förderplanung und Fördermaßnahmen für Kinder und Jugendliche mit besonderen schulischen Bedürfnissen*
- 6) *Lernerfassung und Beurteilung*
- 7) *Lernprozess- und unterrichtsbezogene Zusammenarbeit*
- 8) *Infrastruktur und Support*

Pro Dimension werden jeweils verschiedene Merkmale in vier Qualitätsstufen beschrieben: *Defizitstufe* (wenig entwickelt), *elementare Entwicklungsstufe* (grundlegende Anforderungen werden erfüllt), *fortgeschrittene Entwicklungsstufe* (gutes Niveau wird erreicht) und *Excellence Stufe* (übertrifft die normalen Erwartungen). In die Erarbeitung und Validierung des Instruments waren Fachpersonen aus Wissenschaft und Praxis involviert (Landwehr, 2012).

Co-Teaching

Ein zentrales Konzept im Zusammenhang mit inklusivem Unterricht ist *Co-Teaching*. Cook und Friend (1995, S. 3) definieren Co-Teaching als Arbeitsform, in der „two or more professionals [...] substantive instruction to a diverse, or blended, group of stu-

dents in a single physical space“ liefern. Während diese Definition die gleichzeitige räumliche Präsenz aller beinhaltet, sind neuere Definitionen diesbezüglich offener. Sowohl Friend, Cook, Hurley-Chamberlain und Shamberger (2010) als auch Textor, Kullmann und Lütje-Klose (2014) nennen Kopräsenz nicht mehr explizit als Merkmal gemeinsamen inklusiven Unterrichtens. Grundsätzlich gelte es, zusätzliche personelle Ressourcen durch SSP oder weitere Fachpersonen konstruktiv und unter Berücksichtigung didaktischer Überlegungen einzubinden (Textor et al., 2014, S. 72).

1.3 *Empirie der Praktiken von Regellehrpersonen im Zusammenhang mit inklusivem Unterricht*

Für Lütje-Klose und Urban (2014, S. 113) gehören Inklusion und professionelle Kooperation zusammen „wie die zwei Seiten einer Medaille“ und nehmen die Rolle einer Querschnittsaufgabe bezüglich Schulentwicklung ein. Urban und Lütje-Klose (2014) stellen in einem Forschungsüberblick zu Kooperation in inklusiven Schulen fest, dass Kooperationsprozesse zwischen RL und SSP für eine inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung hoch bedeutsam sind. Kooperative Strukturen bedürfen einer bewussten Gestaltung und – auf Grund ihres prozessualen Charakters – regelmäßiger Reflexion.

Eine viel diskutierte Frage in Zusammenhang mit Inklusion ist die räumlich-soziale Situierung sonderpädagogischer Förderung unter Beteiligung von mehreren Personen, meist SSP und RL. In einer Metaanalyse kommen Scruggs, Mastropieri Margo und McDuffie Kimberly (2007) zum Ergebnis, dass *one teach, one assist* die am häufigsten praktizierte Co-Teaching-Strategie ist. Während die traditionelle Rolle der RL weitgehend unverändert bleibt, wird der SSP eine nachrangige Rolle zugewiesen. Geringe zeitliche Ressourcen, unklare Aufgabenverteilung oder auch Konflikte zwischen Kooperationspartnern und -partnerinnen können zu einer mehrheitlich mittels äußerer Differenzierung vorgenommenen Umsetzung von Fördermaßnahmen führen (vgl. auch Anliker, Lietz & Thommen, 2008).

Auch gemäß einer Fragebogenstudie über die Rolle von SSP in Finnland werden Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf meist teil-separativ in Kleingruppen oder Einzelförderung unterrichtet (Takala, Pirttimaa & Törmänen, 2009). Als Ursache dafür sehen sie das Fehlen organisatorischer Strukturen und Zeitmangel für gemeinsame Planung. In Zusammenhang mit der Diskussion um den Ort der Förderung postulieren James und Waldron (2011) in einem Forschungsüberblick, dass es weniger auf den Förderort (innerhalb oder außerhalb der Klasse) ankomme, sondern viel mehr auf die Qualität der sonderpädagogischen Instruktionen. Sie schätzen die Förderqualität von SSP in Gruppenförderung außerhalb der Klasse positiver ein als jene in inklusiven Settings. Die Autoren folgern dennoch, Förderanlässe außerhalb der Klasse seien nur sinnvoll, wenn diese im Vergleich mit Förderung in der Klasse stärkere Effekte bewirken. Textor et al. (2014) untersuchten in einer Interviewstudie mit SSP, RL, Schulleitungspersonen und Fachberatern für Inklusion die Frage nach pädagogischen und didaktischen Grundhaltungen für das Gelingen von inklusivem Unterricht. Die Befragten

äußern die Überzeugung, dass adaptive Förderung in äußerer Differenzierung erfolgen kann und im Spannungsfeld zwischen Individualität und Gemeinsamkeit die Balance gesucht werden muss. Gemäß einer explorativen Interviewstudie mit 14 Dyaden kooperierender RL und SSP in der Umsetzung inklusiven Unterrichts von Pool Maag und Moser Opitz (2014) kommen vielfältige und offene Lehr- und Lernformen zum Einsatz. Auch hier weisen Aussagen von SSP darauf hin, dass die Förderung von Kindern mit besonderem Förderbedarf außerhalb der Klasse als effizienter empfunden wird, weil konzentriertes und intensiveres Arbeiten möglich sei. Gleichzeitig drohen aber auch Stigmatisierungseffekte (Pool Maag & Moser Opitz, 2014). Eine Typologie des Habitus von SSP von Kreis (2015) und Kolleginnen (Kreis, Kosorok Labhart & Wick, in Vorb.) zeigt, wie SSP, die über ein breites inklusiv-sonderpädagogisches Handlungsrepertoire verfügen, dieses je nach RL, mit der sie zusammen arbeiten, anpassen. Ausschlaggebend dafür, ob sie die Lernenden innerhalb oder außerhalb der Klasse unterrichten, sind nicht ausschließlich Bedürfnisse der Lernenden, sondern auch die Verteilung der Bestimmungsmacht innerhalb des Förderteams.

Den Zusammenhang zwischen Förderqualität und Schülerleistungen untersuchten Pfister, Stöckli, Moser Opitz und Pauli (2015) im Rahmen einer quasi-experimentellen Längsschnittstudie. Sie fragen, ob sich eine Intervention zu adaptiver Lernbegleitung und Erarbeitung zentraler Lerninhalte auf die Mathematikleistungen von Lernenden im inklusiven Unterrichtsetting auswirkt. Erste Analysen von Leistungsdaten bezüglich Unterschieden zwischen einer Kontroll- und zwei Interventionsgruppen mit (a) zusätzlichen Fördermaterialien (I-Gr 1) und Begleitgruppentreffen respektive (b) nur zusätzlichen Materialien (I-Gr 2) zeigen nur teilweise erwartungsgemäße Ergebnisse. Lediglich die Interventionsgruppe (I-Gr 2) mit zusätzlichen Materialien erreicht größere Leistungsfortschritte als die Kontrollgruppe und auch bei dieser verschwinden die Interventionseffekte längerfristig. In einem videobasierten hoch-inferenten Rating der Qualität der Lernbegleitung zeigten sich zudem methodische Grenzen in der Analyse inklusiver Settings, in denen zwei Lehrkräfte gleichzeitig unterrichten. Die Untersuchung der Förderqualität in inklusiven Klassen sei komplex und erfordere noch viel Entwicklungsarbeit.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass nach wie vor nur wenige empirische Erkenntnisse über die Praxis von RL in Inklusionskontexten verfügbar sind. Die verfügbaren Ergebnisse deuten darauf hin, dass RL ihre Praxis lediglich bedingt den veränderten Anforderungen anpassen und eine Diskrepanz zwischen normativen Forderungen und der Praxis besteht.

1.4 Untersuchungsziele und Fragestellungen

In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, welche Aktivitäten inklusiver Förderung RL ausführen. Basierend auf einer qualitativen Studie aus dem Kanton Thurgau/Schweiz (Kreis, 2015; Kreis, Wick & Kosorok Labhart, 2014b) werden von RL als für ihren Arbeitsalltag *prototypisch identifizierte Aktivitäten* beschrieben und charakte-

riert. Darauf basierend wird eine Typologie des Handelns von RL im Zusammenhang mit Inklusion vorgestellt, die anhand von Regelmäßigkeiten in den beschriebenen *Aktivitätenprofilen* identifiziert wurden (Kreis, Wick & Kosorok Labhart, 2014a).

Der Fokus liegt dabei auf RL, weil wir davon ausgehen, dass Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den meisten Bildungssystemen während mehr Unterrichtszeit von RL unterrichtet werden als von SSP. Zudem verfügen diese RL meist über keine spezifische sonderpädagogische Ausbildung. Im Zentrum stehen folgende Fragestellungen:

- 1) Welche Aktivitäten berichten RL als für ihre Arbeit prototypisch?
- 2) Wie sind die prototypischen Aktivitäten charakterisiert und von wie vielen RL werden sie berichtet?
- 3) Welche spezifischen Merkmale und daraus hergeleitete Typen lassen sich im Vergleich der individuellen Profile bezüglich der Anwendung der prototypischen Aktivitätenrepertoires der RL identifizieren?

Die Studie gibt Einblick in das Handeln von RL in inklusiven Settings und erweitert den Forschungsstand bezüglich entsprechender Praktiken.

2. Untersuchungsdesign und Methoden

2.1 Die Studie „Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität“ (KosH)

Die vorliegende Studie ist Teil der SNF-Studie „Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität“ (KosH) mit welcher Rollenauffassungen und die aktuelle Praxis von SSP und RL in integrativen Primarschulen untersucht wurden (Laufzeit 05/2011–09/2013). Im Fokus stehen einem Beitrag von Moser (2009; Kreis et al., 2014a; Moser & Demmer-Dieckmann, 2012, S. 154) folgend die vier Handlungsfelder *Diagnostik*, *Arrangement förderlicher Lernprozesse*, *Kooperation* und *Beratung* (Tab. 1). An der Untersuchung beteiligt waren 30 sogenannte Förderteams aus 15 Schulen, bestehend aus je einer SSP (N = 30) und denjenigen RL (N = 96), welche mit dieser zusammenarbeiteten. Die Teilnahme erfolgte freiwillig aufgrund eines Mehrheitsbeschlusses der Kollegien an den Schulen. KosH ist multi-methodisch angelegt und umfasst Daten aus Gruppen- und Einzelinterviews, Onlinejournalen, Fragebögen, Videoaufnahmen und Dokumenten (Kreis et al., 2014b, S. 338). Aus organisatorischen Gründen wurden die Daten in zwei Kohorten mit einem Jahr Abstand erhoben.

2.2 Teilstudie zur Analyse der Aktivitäten der Regellehrpersonen

Die im vorliegenden Beitrag berichteten Ergebnisse aus der Befragung der RL bezüglich ihrer alltäglichen Aktivitäten zur inklusiven Förderung von Lernenden mit sonderpädagogischem Bedarf wurden mittels (a) eines Onlinejournals im September 2011 (Kohorte A) und 2012 (Kohorte B) und (b) je Kohorte ein Jahr später stattfindenden Workshops mit den jeweiligen Förderteams erhoben (Kreis et al., 2013, S. 54–55). In der hier berichteten Teilstudie berücksichtigt werden die Daten von RL, welche im Workshop ihre Angaben aus dem Onlinejournal kommunikativ validierten und für das ganze Schuljahr ergänzten. Weiter musste die SSP, mit der die RL zusammenarbeitet, einem Typus der ebenfalls aus der Studie hervorgegangenen Typologie des Habitus von SSP (Kreis, 2015; Kreis et al., in Vorb.) zugeordnet worden sein.¹ Insgesamt stehen Daten von 50 RL zur Verfügung, die mit 22 SSP zusammenarbeiteten.

2.3 Erhebungsinstrumente und Analysemethoden

Das methodische Vorgehen hat zum Ziel, die regelmäßigen Aktivitäten der RL im Zusammenhang mit inklusiver Förderung möglichst umfassend zu beschreiben und zu typologisieren. Dies wurde mit einem eigens entwickelten mehrstufigen Verfahren ermöglicht, das standardisiert-quantitative und qualitative Elemente der Datenerhebung und -analyse umfasst (ausführlich in Kosorok Labhart, Kreis & Wick, in Vorb.).

Onlinejournal

Die RL waren aufgefordert, während einer verabredeten Arbeitswoche im Herbst 2011 bzw. 2012 täglich online einen standardisierten Fragebogen auszufüllen. Darin hielten sie alle Aktivitäten in Zusammenhang mit der inklusiven Schulung von Lernenden mit besonderem Förderbedarf fest (Kosorok Labhart et al., in Vorb.). Ziel war, während einer Woche zeit- und situationsnah alle inklusionsbezogenen Aktivitäten der RL zu erfassen. Vorgegeben wurden acht Ereignistypen zu vier Arbeitsfeldern (*Diagnostik, Arrangement förderlicher Lernprozesse, Kooperation und Beratung*) plus eine offene Kategorie „Anderes Ereignis“. Die Erhebung wurde teilstandardisiert durchgeführt, damit die RL mit möglichst geringem Zeitaufwand alle ihre Aktivitäten umfassend beschreiben konnten.

1 Diese Eingrenzung der Daten erlaubt in späteren Arbeiten die Prüfung der Frage, inwiefern sich Regelmäßigkeiten finden zwischen der Zugehörigkeit von RL zu einem der Typen und der Zugehörigkeit der SSP, mit der diese zusammenarbeitet, zu einem Typus der SSP-Typologie. In der SSP-Typologie werden die Zusammenarbeit von SSP mit den jeweiligen RL orientiert an den Dimensionen Varianz des sonderpädagogischen Aktivitätenrepertoires und Bestimmungsmacht hinsichtlich Aktivitäten rekonstruiert (vgl. auch Kreis, 2015).

Matrizen von Aktivitäten und Gruppeninterviews

Die Angaben aus den Onlinejournals wurden in Excel exportiert und dann pro RL in einer Aktivitätenmatrix neu nach Ereignistypen geordnet und zusammengefasst. Die Matrizen zeigen alle berichteten Aktivitäten und deren Spezifizierung bezüglich Beteiligten, Raum, Dauer, Inhalt und verwendetem Material. In einem nachfolgenden Workshop wurden die RL aufgefordert, die Matrizen kommunikativ zu validieren und um prototypische Aktivitäten zu ergänzen, die während des übrigen Schuljahres auftraten. Dieser Schritt verbesserte die Validität der Daten erheblich, da einige prototypische Aktivitäten wie z. B. die Durchführung eines Runden Tisches oder Screenings nur selten und daher auch kaum während der ausgewählten Woche auftraten und auf diese Weise dennoch sichtbar wurden. Zwei Beispiele von Matrizen finden sich in Abbildung 1.

Spinnendiagramme und Typologisierung

Die im Workshop erweiterten individuellen Aktivitätsmatrizen wurden sodann zur Erleichterung der Übersicht und Typologisierung graphisch in einem Spinnendiagramm zusammengefasst (Abb. 2). Jede Achse des Diagramms repräsentiert ein Aktivitätenfeld aus vier Bereichen. Die Werte der Achsen zeigen, ob die entsprechende Aktivität von der RL als prototypisch berichtet wurde. Die Bereiche *Diagnostik/Abklärung*, *Förderung* (während/außerhalb des Klassenunterrichts) und *Besprechung* (spontan, verabredet und geplant, Runder Tisch, Vor- und Nachbereitung von Unterricht) decken sich mit den Kategorien des Onlinejournals. *Beratung* wurde aufgrund der Aussagen im Onlinejournal inhaltlich differenziert in *Beratung von Eltern*, *von RL durch SSP*, *kollegiale Beratung* und *Beratung durch eine externe Fachperson*.

Für die Typologisierung wurden die Spinnendiagramme miteinander verglichen und hinsichtlich von Regelmäßigkeiten analysiert (Kelle & Kluge, 1999). Als entscheidend für die Identifikation von sechs Typen von RL erwiesen sich Unterschiede in den Aktivitäten zu *Diagnostik/Abklärung* und zum Ort der *Förderung* (innerhalb/außerhalb des Klassenunterrichts).

3. Ergebnisse

3.1 Prototypische Aktivitäten der Regellehrpersonen

Im Folgenden werden die Ergebnisse zu den Fragestellungen dargestellt (1), welche Aktivitäten von wie vielen RL für ihre Arbeit als prototypisch angesehen werden und (2), wie diese bezüglich Beteiligten, Raum, Dauer und Inhalt charakterisiert sind. Die Ergebnisse basieren auf Daten, die mittels Onlinejournal und Gruppeninterview erhoben und in einer Matrix pro Person zusammengefasst wurden (vgl. Abb. 1). Unterschieden werden die Arbeitsfelder *Diagnostik und Abklärung*, *Gestaltung von Lerngelegenheiten*, *Besprechungen* sowie *Beratung*. Die berichteten Aktivitäten erfolgen entweder unter aktiver (z. B. Besprechung mit der SSP) oder passiver Beteiligung der RL (z. B. Durchführung eines Screenings durch die SSP in der Klasse).

Arbeitsfeld	Aktivität	Anzahl RL
Diagnostik und Abklärung		22
Gestaltung von Lerngelegenheiten	Förderung während des Klassenunterrichts	47
	Förderung außerhalb des Klassenunterrichts	30
Besprechungen	spontane Besprechung zwischen Tür und Angel	34
	verabredete und geplante Besprechung	47
	Runder Tisch	17
	Gemeinsame Vor- und Nachbereitung von Unterricht	7
Beratung	Beratung von Eltern	12
	Beratung durch SSP	2
	kollegiale Beratung	1
	Beratung durch externe Fachperson	2

Tab. 1: Prototypische Aktivitäten von RL (N = 50)

Diagnostik und Abklärung

Unter das nicht weiter ausdifferenzierte Arbeitsfeld *Diagnostik und Abklärung* fallen Aktivitäten wie die Durchführung von Screenings und Tests im Sinn einer Standortbestimmung mit dem Ziel, (weiteren) Förderbedarf einzelner Schülerinnen und Schüler zu diagnostizieren, aber auch das Formulieren von Anträgen bzw. Besprechungen in Zusammenhang mit schulpsychologischen oder medizinischen Abklärungen. So wird von RL beispielsweise der Einsatz von standardisierten Tests zum Leseverständnis oder zur Rechtschreibung beschrieben. Deren Organisation, Durchführung und Auswertung erfolgt in Zusammenarbeit mit der jeweiligen SSP. Auch Elterngespräche bezüglich Abklärungen, Auswertungen und weiterer Förderplanung werden von RL und SSP zusammen durchgeführt. Das beschriebene Arbeitsfeld *Diagnostik und Abklärung* wird laut den Angaben der RL häufig in Kooperation mit der SSP bearbeitet. Weil spezifisches sonderpädagogisches Fachwissen erforderlich ist, übersteigt dieses Arbeitsfeld allgemeinere Tätigkeiten von RL zur Lernstandserfassung.

Gestaltung von Lerngelegenheiten

Im Arbeitsfeld *Gestaltung von Lerngelegenheiten* werden Förderaktivitäten *während und außerhalb des Klassenunterrichts* unterschieden: Erstere umfassen all jene von SSP oder RL für Kinder mit besonderem Förderbedarf durchgeführten Aktivitäten, welche innerhalb der Klasse im Sinne inklusiven Unterrichts stattfinden. Mit Ausnahme von drei RL berichten alle, Kinder mit besonderem Förderbedarf innerhalb des Klassenunterrichts zu fördern. Die zweite, separative Variante von Fördersituationen erfolgt außerhalb der Regelklasse durch die SSP, z. B. in einem Gruppenraum. Diese Förderaktivitäten werden von rund zwei Dritteln der Lehrpersonen als prototypisch berichtet.

Besprechungen

Die Aktivität *spontane Besprechung zwischen Tür und Angel* findet situativ, d. h. ohne verbindliche Verabredung statt und dauert jeweils kurz (5–20 Minuten). Gut zwei Drittel der RL berichten dies als prototypisch. *Verabredete und geplante Besprechungen* hingegen finden in einem regelmäßigen Turnus (z. B. wöchentlich oder monatlich) statt und dauern in der Regel länger. Dieses Besprechungsformat wird von fast allen RL als prototypisch berichtet. Die Aktivität *gemeinsame Vor- und Nachbereitung von Unterricht* beinhaltet Besprechungen zwischen SSP und RL, welche sich ausschließlich auf den Unterricht beziehen. Sieben RL berichten explizit, regelmäßig Vor- und Nachbesprechungen von Unterricht durchzuführen. Ein *Runder Tisch* findet meist ebenfalls im Turnus z. B. quartalsweise, halbjährlich oder auch nach Bedarf statt. Während spontane und geplante Besprechungen sowie Unterrichtsbesprechungen vorwiegend zwischen SSP und RL stattfinden, sind an einem *Runden Tisch* weitere Vertreter wie Eltern, Schulleitung, Schulsozialarbeit oder Schulpsychologie beteiligt. Ziel eines *Runden Tisches*, der von einem Drittel der RL als prototypisch berichtet wird, ist es, in der Planung zukünftiger Maßnahmen mehrere Perspektiven und Lebenskontexte eines Kindes zu berücksichtigen.

Beratung

Im Arbeitsfeld *Beratung* wird zwischen *Beratung von Eltern* durch RL, *Beratung von RL durch Fachpersonen für Sonderpädagogik*, kollegialer Beratung zwischen gleichen Funktionsträgern und *Beratung durch externe Fachpersonen* wie z. B. Schulpsychologen oder Schulsozialarbeiter unterschieden. Beratungsaktivitäten werden nur selten von RL durchgeführt. Zwölf RL geben an, Eltern zu beraten, während je zweimal die Beratung durch SSP und durch externe Fachpersonen erwähnt wird. Lediglich eine RL gibt an, sich an einer Kollegialen Beratung zu beteiligen.

Aus Tabelle 1 geht die Anzahl der RL hervor, welche die jeweiligen Aktivitäten als prototypisch für ihre Praxis berichten. Die Perspektive auf die *individuellen Berichte der RL* über ihre prototypischen Aktivitäten für ein Schuljahr wird in den Aktivitätsmatrizen sichtbar. Abbildung 1 zeigt exemplarisch zwei kontrastierende Matrizen mit dem Zusammenzug der prototypischen Aktivitäten, wie sie von RL 43 und RL 3 berichtet wurden. Beide arbeiten Vollzeit als Klassenlehrperson.

Die Aktivitäten werden zur besseren Übersicht pro Subkategorie (z. B. spontane resp. verabredete Besprechung) jeweils mit einer spezifischen Farbe dargestellt. Die Beispielmatrizen in Abbildung 1 zeigen sowohl Übereinstimmungen (z. B. Auftreten von Förderung außerhalb des Klassenunterrichts) als auch Unterschiede zwischen den beiden RL. So berichtet RL 43 im Gegensatz zu RL 3 spontane Besprechungen, Förderanlässe während des Klassenunterrichts, diagnostische Anlässe, Runde Tische und auch Beratung als prototypisch stattfindend. RL 43 ergänzte außerdem zwei Aktivitäten unter der offenen Rubrik „weiteres Ereignis“ (Austausch über Stand eines Kindes, Material und Standortgespräche). Die Matrizen veranschaulichen deutlich, dass RL 43 über ein breiteres Repertoire prototypischer Aktivitäten verfügt als RL 3, bei welcher die beiden Aktivitätenfelder *Diagnostik* und *Abklärung* sowie *Beratung* gänzlich fehlen und auch keine Förderanlässe innerhalb des Klassenunterrichts vorkommen.

LSET05		Meine Aktivitäten				
Lp43						
Arbeitet Vollzeit						Stand Spätsommer 2011 Stand Schuljahr 2011/2012
		Förderanlass während des Klassenunterrichts				
		Dauer	Raum	Beteiligte	Kurzbeschreibung Inhalte	Material und Dokumentation
						Regelmässigkeit
		45	Klassenzimmer	Lp, SHP, ganze Klasse	Unterstützung im Klassenzimmer „Teamcoaching“	Unterrichtsmaterialien, Lehrmittel
						mehrmals wöchentlich
		10	Klassenzimmer	Lp, 1 S	Aufträge, Arbeiten Begabtenförderung	Aufträge/Portfolio
					DaZ Begriffe in der Mathematik und in Mensch und Umwelt	Unterrichtsmaterialien, Lehrmittel
		15	Klassenzimmer	Lp, 2 SuS		
						mehrmals wöchentlich
		Förderanlass ausserhalb des Klassenunterrichts				
		Dauer	Raum	Beteiligte	Kurzbeschreibung Inhalte	Material und Dokumentation
						Regelmässigkeit
		90	Korridor	SHP, 3-6 SuS	Erarbeiten Strategien Textverständnis Repetition von Masseneinheiten	Unterrichtsmaterialien, Lehrmittel
						wöchentlich
		Diagnostik, Abklärung				
		Dauer	Raum	Beteiligte	Kurzbeschreibung Inhalte	Material und Dokumentation
						Regelmässigkeit
		45	Schulzimmer	LP, SHP, DaZ	Vorbereitung für Abklärungsgespräch	Protokoll
						jährlich
		90	Schulzimmer	Eltern, LP, Dolmetscher, SHP, DaZ	Elterngespräch → Anmeldung	Protokoll
						jährlich
		spontane Besprechung „zwischen Tür und Angel“				
		Dauer	Raum	Beteiligte	Kurzbeschreibung Inhalte	Material und Dokumentation
						Regelmässigkeit
		10	LZ	SHP, LPs	Austausch von Beobachtungen bei Kindern	
						mehrmals wöchentlich
		verabredete und geplante Besprechung				
		Dauer	Raum	Beteiligte	Kurzbeschreibung Inhalte	Material und Dokumentation
						Regelmässigkeit
		45	Klassenzimmer	SHP, Lp	Besprechung: Rückblick, Austausch, Planung	Protokoll
						wöchentlich
		Runder Tisch				
		Dauer	Raum	Beteiligte	Kurzbeschreibung Inhalte	Material und Dokumentation
						Regelmässigkeit
		2x75 150	Schulzimmer	Fachperson KJPD Schulaufsicht Eltern LP	Besprechung der Wiedereingliederung nach einem Jahr Tagesklinik	Protokoll
						einmal pro Semester
		Beratung				
		Dauer	Raum	Beteiligte	Kurzbeschreibung Inhalte	Material und Dokumentation
						Regelmässigkeit
		3x60 180	Schulzimmer	Fachstelle → Beratung Eltern Kind LP	Beratung Eltern/Kind Nutzung von techn. Hilfsmittel im Internet	technische Hilfsmittel
						mehrmals jährlich
		anderes Ereignis: Austausch Stand / Material für SuS				
		Dauer	Raum	Beteiligte	Kurzbeschreibung Inhalte	Material und Dokumentation
						Regelmässigkeit
		25	Klassenzimmer	Lp, DaZ-Lp	Austausch Stand, Material, Absprache	E-Mailnachricht, schriftliche Unterrichtsvorbereitung
						wöchentlich
		anderes Ereignis: Standortgespräch				
		Dauer	Raum	Beteiligte	Kurzbeschreibung Inhalte	Material und Dokumentation
						Regelmässigkeit
			keine Angaben			

Abb. 1: Zwei exemplarische Matrizen mit prototypischen Aktivitäten während eines Schuljahres zur inklusiven Förderung (RL 43 links, RL 3 rechts) (Abbildung 1 in Farbe unter <http://www.beltz.de/978-3-7799-3509-4>)

FBMW02	Meine Aktivitäten					
Lp3						
					Stand Spätsommer 2011	
Arbeitet Vollzeit					Stand Schuljahr 2011/2012	
	Förderanlass ausserhalb des Klassenunterrichts					
	Dauer	Raum	Beteiligte	Kurzbeschreibung Inhalte	Material und Dokumentation	Regelmässigkeit
	45	Zimmer der/des SHP	SHP, 3 - 6 SuS	Die 3 Schüler üben genaues Lesen und die Rechtschreibung. Sie werden unterstützt durch die SHP. 1 SuS lernte laut sprechen und übte Theaterrollen.	Unterrichtsmaterialien, Lehrmittel	mehrmals wöchentlich
	35	Zimmer der/des SHP, im Laufe des Jahres im Klassenzimmer	SHP, 1 S	Dieses Kind benötigt Unterstützung in Mathematik und im Aufbau des Selbstwertgefühls. Schwerpunkt ist im Moment Sicherheit im schriftlichen Rechnen und zügig zu arbeiten.	Unterrichtsmaterialien, Lehrmittel	mehrmals wöchentlich
	45	Korridor, im Laufe des Jahres im Klassenzimmer	Schulpsychologe/-psychologin, 1 S	Es geht um die Unterstützung in der Mathematik und dem Aufbau des Selbstwertgefühls bezüglich diesem Fach. Gearbeitet wurde am Stoff der Klasse.	Unterrichtsmaterialien, Lehrmittel	mehrmals wöchentlich
	45	Zimmer der/des SHP	SHP, 3 - 6 SuS	3 Schüler benötigen Unterstützung beim genauen Lesen und in der Rechtschreibung (schreiben nach Vorlage). 1 Schüler war spontan von der Klassenlehrperson zur bestehenden Gruppe empfohlen worden.	Unterrichtsmaterialien, Lehrmittel	mehrmals wöchentlich
	verabredete und geplante Besprechung					
	Dauer	Raum	Beteiligte	Kurzbeschreibung Inhalte	Material und Dokumentation	Regelmässigkeit
	45	Lehrerzimmer	SHP, Lp	Besprechung der Arbeit mit 3 Schülern durch die SHP. Ausblick über weiteren Verlauf der Unterstützung.	Protokoll	wöchentlich

3.2 Aktivitätenprofile von Regellehrpersonen und Typologie

Zur visuellen Unterstützung im Prozess der Suche nach Typen (Fragestellung 3) werden die Informationen aus den oben beschriebenen individuellen Matrizen in Spinnendiagrammen pro RL zusammengefasst. Auf der Basis dieser Diagramme wurden sodann die Typen im Hinblick auf die dritte Fragestellung bestimmt. Abbildung 2 zeigt exemplarisch die individuellen Aktivitätenprofile der RL, für die bereits die Matrizen dargestellt wurden (Abb.1).

Im Vergleich mit den in den Matrizen aufgeführten Aktivitäten fehlen in den Spinnendiagrammen die Kategorien *spontane Besprechung* und *Beratung*. Erstere wird nicht aufgeführt, weil sie in allen individuellen Profilen vorkommt und damit nicht zur Differenzierung von Typen beiträgt. *Beratung* wurde nur ausnahmsweise explizit als

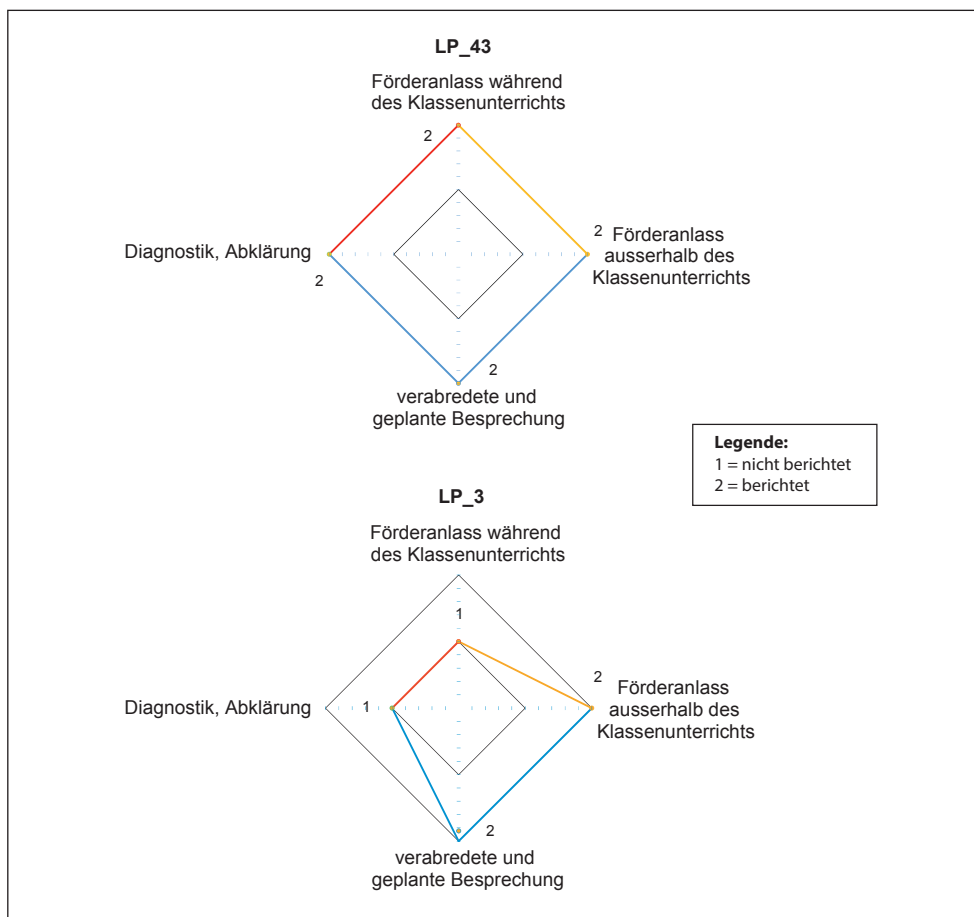


Abb. 2: Beispiele von Spinnendiagrammen zu individuellen Aktivitätsprofilen von zwei Lehrpersonen (RL 43 und 3) (Abbildung 2 in Farbe unter <http://www.beltz.de/978-3-7799-3509-4>)

solche bezeichnet. Entsprechende Aktivitäten wurden im Onlinejournal und den Gruppeninterviews als eine von verschiedenen Funktionen den *verabredeten* oder *spontanen Besprechungen* subsummiert. Aus dem Spinnendiagramm der RL 3 ist ersichtlich, dass diese ausschließlich *Förderanlässe außerhalb des Klassenzimmers* und *verabredete Besprechungen* als prototypisch berichtet, während RL 43 zusätzlich zu diesen beiden Aktivitäten *diagnostische Aktivitäten* und *Förderanlässe während des Klassenunterrichts* beschreibt.

Typologie

Basierend auf einer Kontrastierung der Spinnendiagramme hinsichtlich der Aktivitätsfelder und Subkategorien lassen sich sechs Typen von Aktivitätenprofilen der untersuchten RL identifizieren (Abb. 3). Als für die Ausdifferenzierung relevant zeigte sich die Kontrastierung der individuellen Profile bezüglich der beiden Fragen, ob die RL (a) Praktiken im Bereich *Diagnostik/Abklärung* berichten und (b) welche Orte sie im Aktivitätenfeld *Gestaltung von Lerngelegenheiten* beschreiben (innerhalb oder außerhalb des Klassenunterrichts oder sowohl als auch). Ob die RL *verabredete Besprechungen* als Bestandteil ihrer Praxis berichten, variiert innerhalb der sechs Typen. Wie in den Spinnendiagrammen sind auch in der Typologie die Kategorien *Beratung* und *spontane Besprechung* nicht aufgeführt, da sie nicht zur Unterscheidung der Typen beitragen.

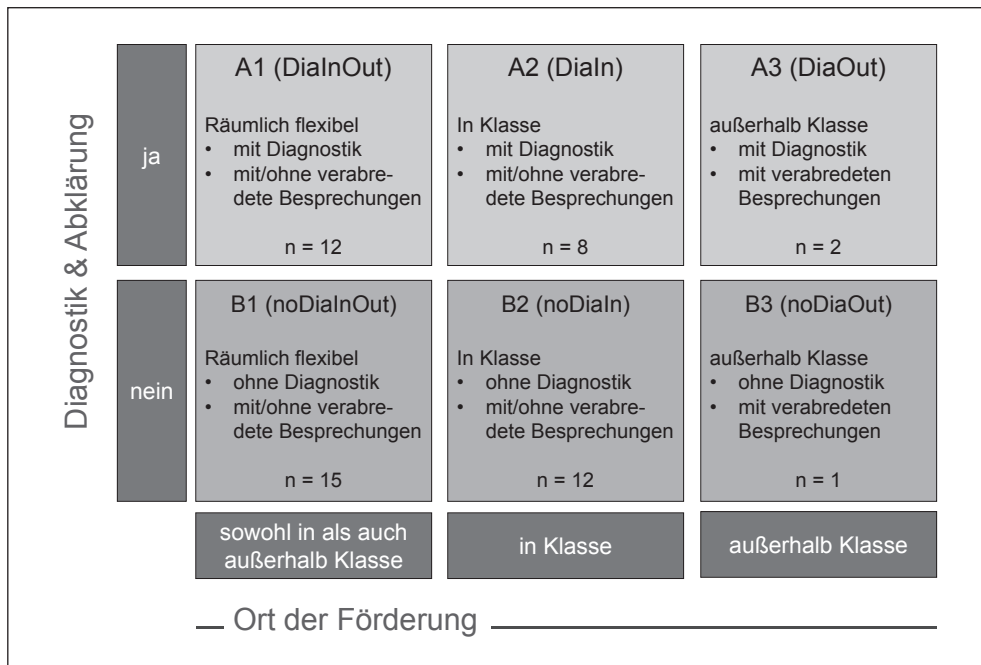


Abb. 3: Sechs Typen von Aktivitätenprofilen der Regellehrpersonen

Aus Abbildung 3 ist ersichtlich, dass sich die Lehrpersonen des Typus A1-3 hinsichtlich Beschreibungen diagnostischer Aktivitäten von Lehrpersonen des Typus B1-3 unterscheiden. RL, die ausschließlich von Förderanlässen außerhalb der Klasse berichten (Typus A3 und B3) sind mit weniger als 10% eindeutig in der Minderheit, wobei eine dieser RL auch keine diagnostischen Aktivitäten berichtet. Der größte Anteil der RL (N = 27) bezeichnet Förderanlässe sowohl inner- als auch außerhalb der Klasse als prototypisch. 20 RL berichten, dass bei ihnen Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf ausschließlich innerhalb des Klassenunterrichts gefördert werden. Bei den Typen A1/B1 und A2/B2, bei denen die Förderung teilweise oder ausschließlich innerhalb der Klasse erfolgt, gibt es Fälle, die keine verabredeten Besprechungen berichten. Die drei RL vom Typus A3 und B3 hingegen, bei welchen Förderung ausschließlich separiert von der Klasse erfolgt, führen alle regelmäßig verabredete Besprechungen mit der SSP durch.

4. Zusammenfassung, Schlussfolgerungen und Perspektiven

Um prototypische Aktivitäten der Alltagspraxis von RL im inklusiven Primarschulunterricht zu erfassen, wurden mittels Onlinejournal teilstandardisiert erhobene Daten in einer Matrix pro Person zusammengefasst. Die Matrizen wurden in Gruppeninterviews mit Förderteams kommunikativ validiert und hinsichtlich der Aktivitäten während eines ganzen Schuljahres erweitert. Dieses zwar aufwändige, aber die eigentlichen Praktiken direkt fokussierende methodische Vorgehen erzeugt einen vertieften Einblick in den inklusiven Schulalltag. Die Überprüfung und Erweiterung der Angaben in den Workshops mit den Förderteams erhöht die Validität der Daten. Einerseits regte das Setting die Beteiligten dazu an, sich auch ihres impliziten Wissens bewusst zu werden. Andererseits wurde durch die soziale Kontrolle im eigenen Team das Risiko von Verzerrungen aufgrund sozialer Erwünschtheit reduziert.

Die Aktivitäten lassen sich den vier Arbeitsfeldern *Diagnostik und Abklärung*, *Gestaltung von Lerngelegenheiten*, *Besprechungen* und *Beratung* zuordnen. Eine Typologisierung bringt sechs Typen von RL bezüglich prototypischer Aktivitäten in integrativen Primarschulen hervor. Als wesentlich für die Kontrastierung erwiesen sich die beiden Kategorien *Ort der Förderung* und *Diagnostik/Abklärung*.

Fast alle der 50 beteiligten RL geben an, Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf innerhalb des Klassenunterrichts zu fördern. Deutlich mehr als die Hälfte der RL berichten zudem von regelmäßig stattfindenden Fördersituationen außerhalb des Klassenunterrichts, wobei dies nur bei 3 von 50 RL ausschließlich der Fall ist. Die untersuchte Stichprobe bildet somit ab, was in der neueren normativen Literatur gefordert wird, nämlich die Förderung von Lernenden je nach deren Bedürfnissen sowohl im Klassenunterricht als auch teilweise separiert. Diese Ergebnisse sind deskriptiv auf der Makroebene der räumlich-sozialen Organisation in den Klassen und lassen noch keine Schlüsse über die Tiefenstruktur der Förderprozesse, deren Adaptivität hinsichtlich der Lernvoraussetzungen sowie der Wirkung dieser Lerngelegenheiten zu. Einen diesbe-

züglich tieferen Einblick verspricht eine laufende videobasierte Analyse prototypischer Förderaktivitäten der an der Studie beteiligten SSP (Wick & Kreis, 2014).

Im Gegensatz zu formativer Lernstandserfassung und summativer Bewertung, die im Klassenunterricht regulär vorkommen, gehören Aktivitäten systematischer Diagnostik und Abklärung traditionell nicht in den Aufgabenbereich der RL, sondern in jenen der SSP. Knapp die Hälfte der RL betrachtet die Beteiligung an diagnostischen Aktivitäten dennoch auch für ihre eigene Arbeit als prototypisch. Diese RL gehören den Typen A1-3 an und sind offenbar stärker in die Förderplanung der inklusiv unterrichteten Kinder mit besonderen Bedürfnissen involviert. Die übrigen RL (Typen B1-3) überlassen Aktivitäten zur Diagnostik und Abklärung der SSP.

Von fast allen RL werden regelmäßig stattfindende, *verabredete und geplante Besprechungen* als prototypisch beschrieben. Auch *spontane Absprachen* sowie weitere, spezifischere Kooperationsgefäße werden von einer Mehrheit berichtet. Dieses Vorhandensein formalisierter und habitualisierter Kooperationsgefäße bietet günstige Voraussetzungen für eine koordinierte, kontinuierlicher geplante und realisierte Förderung, allerdings ohne diese bereits sicher zu stellen.

Kaum explizit beschreiben RL Aktivitäten bezüglich *Beratung*. Diese tragen damit auch nicht zur Differenzierung der Typen bei. Gemäß Ergebnissen einer Fragebogenstudie im Rahmen desselben Projekts wünschen jedoch sowohl die RL als auch – und dies noch deutlicher – die SSP mehr Beratungsaktivität (Kreis, Kosorok Labhart & Wick, 2013). Dass diese noch nicht zustande kommt, könnte an fehlenden Ressourcen liegen, aber auch an bisher noch kaum ausdifferenzierten professionellen Auffassungen bezüglich Beratung. Dass Beratung nicht explizit als solche berichtet wird, könnte zudem darin begründet sein, dass die RL problemlösungsorientierte Interaktionen mit den SSP unter die unspezifischere Kategorie *Besprechung* subsumieren. Dies deutet auf die generelle Schwierigkeit der uneinheitlichen Verwendung von Begriffen im Feld und in Untersuchungen zu Inklusion hin, die sowohl für Fragen als auch Antworten einen großen Interpretationsspielraum offen lässt.

Im Vergleich mit früheren Studien auch in anderen regionalen und nationalen Kontexten fallen die Ergebnisse dieser mehrphasigen qualitativen Studie bezüglich der räumlich-sozialen Situierung der Förderung, der Beteiligung von RL an Aktivitäten der Diagnostik sowie von Hinweisen auf installierte Kooperationsgefäße positiver aus. Die Matrizen veranschaulichen eindrucklich die Bandbreite prototypischer Aktivitäten von RL und lassen Unterschiede sichtbar werden. Eine strukturierte Übersicht über individuelle und kooperative Aktivitäten inklusiver Förderung von RL ermöglicht die Typologie. Damit leistet die Studie einen Beitrag zum Diskurs rund um Alltagspraktiken und Professionalisierung im Spannungsfeld zwischen adaptiver sonderpädagogischer Förderung und sozialer Inklusion. Zu beachten ist, dass Rahmenbedingungen wie Vorgaben und Ressourcen oder das Vorhandensein nach wie vor external differenzierender Sonderschulung die jeweiligen inklusiven Praktiken mit bestimmen.

Untersuchungen mit den hier eingesetzten Instrumenten in bezüglich Rahmenbedingungen kontrastierenden Bildungskontexten dürften zu einer Weiterentwicklung der Typologie beitragen. Zudem wünschenswert ist die Entwicklung von Fragebogenitems,

die eine Überprüfung der Typologie in weiteren Forschungskontexten und damit die Untersuchung von Fragestellungen hinsichtlich der Generalisierbarkeit der Ergebnisse dieser Studie sowie zu Unterschieden der Praktiken von RL in inklusiven Schulen je nach deren Rahmenbedingungen erlauben würden.

Diese Studie wurde durch den Schweizerischen Nationalfonds (Projekt-Nr. 13DPD3_134863) und das Amt für Volksschule des Kantons Thurgau finanziert. Wir bedanken uns bei den Regel- und Sonderlehrpersonen und Schulleitungspersonen, die uns Einblick in ihre Arbeit gewährten, sowie den Kolleginnen und Kollegen, die uns bei der Datenerhebung während der Workshops unterstützten.

Literatur

- Anliker, B., Lietz, M., & Thommen, B. (2008). Zusammenarbeit zwischen integrativ tätigen schulischen Sonderpädagoginnen/Sonderpädagogen und Regellehrpersonen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 77(3), 226–236.
- Arndt, A.-K., & Werning, R. (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften der Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In R. Werning & A.-K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 12–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bönsch, M. (2011). *Heterogenität und Differenzierung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. (Übersetzt, für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet und herausgegeben von I. Boban & A. Hinz.) <http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexGerman.pdf> [12.11.2015].
- Brühwiler, C. (2014). *Adaptive Lehrkompetenz und schulisches Lernen*. Münster: Waxmann.
- Cochran-Smith, M., & Dudley-Marling, C. (2012). Diversity in teacher education and special education: the issues that divide. *Journal of Teacher Education*, 63(4), 237–244.
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1–16.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9–27.
- James, M., & Waldron, N. L. (2011). Educational Programs for Elementary Students with Learning Disabilities: Can they be both effective and inclusive? *Learning Disabilities Research & Practice*, 26(1), 48–57.
- Kelle, U., & Kluge, S. (1999). *Vom Einzelfall zum Typus*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kosorok Labhart, C., Kreis, A., & Wick, J. (in Vorb.). Vom Onlinejournal zum Activity-Map – Eine prozessnahe Methode zur Erfassung inklusionsbezogener Aktivitäten.
- Kreis, A. (2015). Professionsforschung in inklusiven Settings – Einblick in die Studie KosH. In H. Redlich, L. Schäfer, G. Wachtel, K. Zehbe & V. Moser (Hrsg.), *Veränderung und Beständigkeit in Zeiten der Inklusion. Perspektiven sonderpädagogischer Professionalisierung* (S. 25–43). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kreis, A., Kosorok Labhart, C., & Wick, J. (2013). Beratung als Feld integrativer sonderpädagogischer Arbeit. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 19(6), 43–49.

- Kreis, A., Kosorok Labhart, C., & Wick, J. (in Vorb.). A Typology of Special Educator Teachers' Habitus in Inclusive School Settings.
- Kreis, A., Wick, J., & Kosorok Labhart, C. (2013). Kooperation im Kontext der integrativen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf. In M. Schüpbach & A. Slokar (Hrsg.), *Kooperation als Herausforderung in Schule und Tagesschule* (S. 51–66). Bern: Haupt.
- Kreis, A., Wick, J., & Kosorok Labhart, C. (2014a). *Activities of Regular Teachers in Inclusive Classes – A typology*. Paper presented at the bi-annual meeting of EARLI SIG 11 „Teaching and Teacher Education“, Fraueninsel, Chiemsee, Bavaria, 18. Juni 2014.
- Kreis, A., Wick, J., & Kosorok Labhart, C. (2014b). Wahrgenommene Zuständigkeiten von pädagogischem Personal in integrativen Schulen des Kantons Thurgau. *Empirische Sonderpädagogik*, 4(4), 333–349.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. 12. 2004 i. d. F. vom 12. 06. 2014*. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf [25. 09. 2015].
- Kultusministerkonferenz (KMK), & Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf [25. 09. 2015].
- Kunz, A., Luder, R., Gschwend, R., & Diezi-Duplain, P. (2012). Schulische Integration, Rollenverständnis, -konflikte. Rollenklärung für eine gemeinsame, interdisziplinäre Förderplanung. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 18(9), 5–12.
- Landwehr, N. (2012). *Instrumente zur Schulevaluation und zur Schulentwicklung. Bewertungsraster zu den schulischen Integrationsprozessen an der Aargauer und der Solothurner Volksschule*. https://www.schulen-aargau.ch/kanton/Dokumente_offen/externe%20schulevaluation%20bewertungsraster%20schulintegration.pdf [15. 07. 2015].
- Luder, R., Gschwend, R., Kunz, A., & Diezi-Duplain, P. (2011). *Sonderpädagogische Förderung gemeinsam planen. Grundlagen, Modelle und Instrumente für eine interdisziplinäre Praxis*. Zürich: Pestalozzianum.
- Luder, R., Kunz, A., & Müller Bösch, C. (2014). Das Besondere der Pädagogik einer inklusiven Schule. In R. Luder, A. Kunz & C. Müller Bösch (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik und Didaktik* (S. 9–21). Zürich: Publikationsstelle der PH Zürich.
- Lütje-Klose, B. (2011). Inklusion – Welche Rolle kann die Sonderpädagogik übernehmen? *VDS – Sonderpädagogische Förderung in NRW*, 2(4), 8–21.
- Lütje-Klose, B., & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83(2), 112–123.
- Moser, V. (2009). Sonderpädagogische Professionalität. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 48(2), 158–160.
- Moser, V., & Demmer-Dieckmann, I. (2012). Professionalisierung und Ausbildung von Lehrkräften für inklusive Schulen. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 153–172). Berlin: Kohlhammer.
- Moser, V., & Kropp, A. (2015). Kompetenzen in Inklusiven Settings (KIS) – Vorarbeiten zu einem Kompetenzstrukturmodell sonderpädagogischer Lehrkräfte. In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 185–212). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oelkers, J., & Reusser, K. (2008). *Qualität entwickeln, Standards sichern, mit Differenz umgehen. Eine Expertise im Auftrag der vier Länder Deutschland, Luxemburg, Österreich, Schweiz*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

- Paseka, A., Schratz, M., & Schrittmesser, I. (2011). *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf*. Wien: facultas wuv.
- Pfister, M., Stöckli, M., Moser Opitz, E., & Pauli, C. (2015). Inklusiven Mathematikunterricht erforschen: Herausforderungen und erste Ergebnisse aus einer Längsschnittstudie. *Unterrichtswissenschaft*, 43(1), 53–66.
- Pool Maag, S., & Moser Opitz, E. (2014). Inklusiver Unterricht – grundsätzliche Fragen und Ergebnisse einer explorativen Studie. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(2), 133–149.
- Reusser, K. (1998). Denkstrukturen und Wissenserwerb in der Ontogenese. In K. Friedhart & S. Hans (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C, Theorie und Forschung, Serie II, Kognition, Bd. 6, Wissen* (S. 115–166). Göttingen: Hogrefe.
- Scruggs, T.E., Mastropieri Margo, A., & McDuffie Kimberly, A. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392–416.
- Takala, M., Pirttimaa, R., & Törmänen, M. (2009). Inclusive Special Education: The role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, 36(3), 162–173.
- Tankersley, M., Niesz, T., Cook, B. G., & Woods, W. (2007). The Unintended Side Effects of Inclusion of Students with Learning Disabilities: The perspectives of special education teachers. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 14(3), 135–144.
- Textor, A., Kullmann, H., & Lütje-Klose, B. (2014). Eine Inklusion unterstützende Didaktik. Rekonstruktionen aus der Perspektive inklusionserfahrener Lehrkräfte. *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*, 4, 69–91.
- Urban, M., & Lütje-Klose, B. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 2: Forschungsergebnisse zu intra- und interprofessioneller Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83(4), 283–294.
- Wick, J., & Kreis, A. (2014). *Prototypische Fördersituationen von Fachpersonen für Sonderpädagogik in der integrativen Förderung – eine Videoanalyse. Posterpräsentation*. Paper präsentiert auf der Konferenz „Multi-methodische Zugänge zur videobasierten Unterrichtsanalyse – ein Dialog“, Congressi Stefano Franscini, Monte Verità, Ascona.
- Wocken, H. (2011). *Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine*. Hamburg: Feldhaus.

Abstract: The implementation of inclusion has entailed a change in the professional requirements to be met by teachers; however, little research on the respective practices is available yet. The aim of the present contribution is to point out the repertoires of activities drawn upon by school teachers (N = 96) which they consider to be prototypical of their work at an inclusive school (N = 15). Data was collected and analyzed in a mixed-methods design, which – via a comparison of cases – led to a typology. The activities reported may be categorized according to the following work contexts: diagnostics and clarification, creation of learning opportunities, and counselling. The six types of activities of school teachers identified differ with regard to the environments in which the support activities take place (inside/outside the classroom) and with regard to the occurrence of diagnostics and clarification (yes/no).

Keywords: Inclusion, Activity Field, Teacher Education, Professionalization, Collaboration

Anschrift der Autor_innen

Dr. Annelies Kreis, Universität Zürich,
Institut für Erziehungswissenschaft, Wissenschaftliche Mitarbeiterin
am Lehrstuhl für Gymnasialpädagogik sowie Lehr- und Lernforschung,
Kantonsschulstrasse 3, 8001 Zürich, Schweiz
E-Mail: annelies.kreis@ife.uzh.ch

lic. phil. Jeannette Wick, Universität Zürich,
Institut für Erziehungswissenschaft, Doktorierende und Wissenschaftliche Mitarbeiterin
am Lehrstuhl für Gymnasialpädagogik sowie Lehr- und Lernforschung,
Kantonsschulstrasse 3, 8001 Zürich, Schweiz
E-Mail: jeannette.wick@ife.uzh.ch

lic. phil. Carmen Kosorok Labhart, Pädagogische Hochschule Thurgau,
Fachbereich Berufspädagogik, Dozentin im Fachbereich Pädagogik und Psychologie,
Leitung Diplomprojekt Schulische Sonderpädagogik,
Wissenschaftliche Mitarbeiterin Forschung,
Unterer Schulweg 3, 8280 Kreuzlingen, Schweiz
E-Mail: carmen.kosorok@phtg.ch